

DOSSIÊ TEMÁTICO: Vitalidade do sujeito e poder de formação: narrativas autobiográficas em diálogo

**PESQUISA-FORMAÇÃO E NARRATIVA DE SI: AGENTIVIDADE E SUAS
DINÂMICAS FIGURACIONAIS NO SENTIR-SE PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

**ACTION RESEARCH AND SELF-NARRATIVE: AGENTIVITY AND ITS
FIGURATIONAL DYNAMICS WHEN FEELING LIKE A PORTUGUESE LANGUAGE**

**INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN Y AUTO-NARRATIVA: LA AGENTIVIDADE Y SU
DINÂMICA FIGURATIVA PARA SENTIRSE UM PROFESSOR DE PORTUGÊS**

Nilton Paulo Ponciano

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Brasil

Augusto José Savedra Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Brasil

Resumo: O texto trata da pesquisa fundamentada em trabalhar a narrativa pelo viés da reflexividade do vivido, na construção de uma representação do sentir-se professor, com base na mediação da consciência-eu/consciência-nós, no estudo da ação narrativa do sujeito sobre o mundo, em um movimento relacional que o indivíduo constrói ao ser no mundo, como construção epistemológica e ontológica, partilhada entre os envolvidos da/na pesquisa, distanciando-se da concepção de conhecimento científico como uma produção que delimita hierarquicamente o papel do pesquisador e do pesquisado. Tem como alicerce teórico perceber o sujeito em sua universalidade singular, tecida no universo da história humana e na singularidade de seu projeto de vida. Assim, objetiva o texto analisar como se constrói a formação do professor pelo viés da narrativa dos professores de Língua Portuguesa. Por percurso metodológico optou-se pela História Oral, sob o olhar da história oral de vida, por meio da análise da narrativa de si como parte do processo de formação desses profissionais, o que direcionou o olhar para a literatura narrativa como ponto de partida para a geração de dados. Do observado constatou-se que refletir sobre os processos de formação de professores pelo viés da sua história de vida manifesta-se em uma proposta de construção do conhecimento científico que considera como substância elementar a construção de si, ou seja, manifesta-se na perspectiva epistemológica em que a preocupação com o sujeito é, também, ontológica, pois considera-o como um agente sociopolítico.

Palavras-chave: Biografização; Formação de professor; Pesquisa narrativa.

Abstract: The text deals with research based on working the narrative through the reflexivity of the lived, in the construction of a representation of the feeling of being a teacher, based on the mediation of

the self-consciousness / self-consciousness, in the study of the subject's narrative action on the subject. world, in a relational movement that the individual builds by being in the world, as an epistemological and ontological construction, shared between those involved in / in research, distancing themselves from the concept of scientific knowledge as a production that hierarchically delimits the role of the researcher and the researched. Its theoretical foundation is to perceive the subject in its singular universality, woven in the universe of human history and in the singularity of his life project. Thus, the text aims to analyze how the formation of the teacher is constructed through the bias of the narrative of Portuguese language teachers. Through a methodological path, Oral History was chosen, from the perspective of the oral history of life, through the analysis of the narrative of oneself as part of the training process of these professionals, which directed the look to the narrative literature as a starting point for the generation of data. From what was observed, it was found that reflecting on teacher education processes through the perspective of their life history is manifested in a proposal for the construction of scientific knowledge that considers self-construction as an elementary substance, that is, it is manifested in the perspective epistemological in which the concern with the subject is also ontological, as it considers him as a socio-political agent.

Keywords: Biografia. Teacher training. Narrative Research.

Resumen: El texto aborda una investigación basada en trabajar la narrativa a través de la reflexividad de lo vivido, en la construcción de una representación del sentimiento de ser docente, a partir de la mediación de la autoconciencia / autoconciencia, en el estudio de la acción narrativa del sujeto sobre el sujeto. mundo, en un movimiento relacional que el individuo construye estando en el mundo, como construcción epistemológica y ontológica, compartida entre los involucrados en / en la investigación, distanciándose del concepto de conocimiento científico como producción que delimita jerárquicamente el rol del investigador y el investigado. Su fundamento teórico es percibir al sujeto en su singular universalidad, tejido en el universo de la historia humana y en la singularidad de su proyecto de vida. Así, el texto tiene como objetivo analizar cómo se construye la formación del profesor a través del sesgo de la narrativa de los profesores de lengua portuguesa. A través de un camino metodológico, se eligió la Historia Oral, desde la perspectiva de la historia oral de la vida, mediante el análisis de la narrativa de uno mismo como parte del proceso de formación de estos profesionales, que dirigió la mirada hacia la literatura narrativa como punto de partida para la generación de datos. A partir de lo observado, se encontró que la reflexión sobre los procesos de formación docente a través de la perspectiva de su historia de vida se manifiesta en una propuesta para la construcción del conocimiento científico que considera el autoconstrucción como una sustancia elemental, es decir, se manifiesta en la perspectiva epistemológico en el que la preocupación por el sujeto es también ontológica, ya que lo considera como un agente sociopolítico.

Palabras clave: Biografía. Formación docente. Investigación narrativa.

A leitura das obras (auto) biográficas de diversos presos anônimos demonstra cabalmente como a prática da leitura, numa perspectiva de formação interdisciplinar, longe de fórmulas e conceituações, assim como de explicitações teóricas e didatismos, foram capazes de induzir à construção do si mesmo, através de um relato em que o tom confessional prevalece, mas sem pieguices e edulcorações de penitentes.

Eliana Yunes, 2016.

Introdução

O excerto introdutório reflete a intenção deste trabalho, uma vez que a pesquisa que se apresenta está fundamentada em trabalhar a narrativa pelo viés da reflexividade do vivido,

visando a construção de uma representação do sentir-se professor, alicerçado na mediação da consciência-eu/consciência-nós. Entende-se que formação, nesse campo de pesquisa se revela para o estudo na ação do sujeito que produz sua narrativa sobre o mundo e no movimento relacional que o indivíduo constrói ao ser no mundo, ao viver socialmente. Assim, a formação perspectivada no campo da abordagem narrativa é uma construção epistemológica e ontológica, partilhada entre os envolvidos da/na pesquisa, por não conceber o conhecimento científico como uma produção que delimita hierarquicamente o papel do pesquisador e do pesquisado, constituídos em esferas do conhecimento científico que não se relacionam dialeticamente. A formação, aqui, coaduna com as perspectivas de Josso (1999), Pineau (2003), Delory-Momberger (2011), Souza e Meirelles (2018), Motta e Bragança (2019), ao trabalhar a formação como um processo de mudança dos envolvidos, tanto pessoalmente como coletivamente, na intenção de construir um projeto de sociedade e, nessa disposição formativa, ver-se como um sujeito de intenção, de reflexão e de poder.

Reforçando esse olhar para o fazer ciência em educação, recorre-se a Souza e Meirelles (2018), uma vez que, a dimensão teórico-metodológica da pesquisa narrativa em educação reposiciona o sujeito no campo de conhecimento científico, ao observar que esse valora as experiências humanas registradas nas narrativas dos participantes e que desvelam uma realidade inscrita na subjetividade e na intersubjetividade.

Esse processo formativo, originário da segunda metade do século XX¹, aporta-se na *práxis* para propor uma formação de si mediada na interação com o outro e na reflexão/ação/reflexão, podendo ser considerado uma prática de pesquisa transdisciplinar, pois considera ser necessário para suas reflexões um diálogo plural com outros campos do conhecimento além do pedagógico. Entre os possíveis diálogos citamos a contribuição da sociologia e a construção de si a partir das relações de interdependência que os indivíduos desenvolvem socialmente, a narratologia ao considerar o relato como ação ou, como nos lembra Delory-Monberger (2011), “a dimensão formativa de si”, a antropologia, ao demonstrar um caminho de estudo do ser humano pelo viés das pluralidades socioculturais das realidades estudadas, considerando a cultura uma teia de relações tecidas nas interações entre os indivíduos (GUSMÃO, 2017). Assim, epistemologicamente, a pesquisa-formação visa superar: a)

¹ Sobre as origens dos estudos baseados no conceito pesquisa-formação, o trabalho de Motta e Bragança, intitulado *Pesquisa-formação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizer/fazer/dizer os saberes da experiência* (2019), oferece uma trajetória bem pontuada, elencando os primeiros trabalhos, da língua francófona, que darão fôlego para a pesquisa-formação dos cinco continentes no início do século XXI. Outra produção que destaca a história dessa modalidade de pesquisa é o artigo de Gaston Pineau, intitulado *As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial* (2006).

paradigmas científicos reducionistas, que trabalham com um olhar de especialização como único padrão possível para se conhecer a realidade, b) a dualidade fechada entre investigador e investigado, concebendo o conhecimento científico hermeticamente construído, ou seja, fechado em um campo do conhecimento, c) o conceito de experiência que exclui o sentido, a subjetividade, o ser humano como um sujeito político e, d) por entender que a formação é mais que um acúmulo de informação que um indivíduo é capaz de absorver.

No intuito de evidenciar o processo formativo, é possível sugerir que a formação está na base de um pensar gnosiológico que considera o ser na sua inteireza, rompendo com uma formação acadêmica tecnicista, a qual deslumbra o ser humano como uma máquina de uma fábrica necessitando de manutenção técnica.

A formação na pesquisa narrativa considera o ser humano ontológico e a formação holística e dinâmica, (a pessoa é um todo, a formação concerne ao todo da pessoa e é a pessoa inteira que se forma; o objeto da formação: formar a pessoa para ser formar.). (DELORY MONBERGER, 2011, p. 47).

Nesse escopo os saberes e as aprendizagens são considerados como relevantes e valorados em suas subjetividades, em suas singularidades, em suas idiossincrasias, os quais são menosprezados em uma formação instrumentalizada em princípio monológico, que os rejeitam como substrato para a formação. Esse olhar da/na pesquisa narrativa na perspectiva da formação, permite ao sujeito uma apropriação do seu próprio processo formativo, tornando-se o sujeito ator-autor de sua formação ao se perceber nas experiências narradas e nas relações pessoais e sociais que ocorrem em tempos plurais. Nessa perspectiva, não há aprendizagem sem consciência, não há formação se o ser humano não se sentir o agente político de sua vida.

A clareza da postura epistêmica no que se refere à pesquisa-formação, contudo, exige alguns cuidados e, se há uma necessidade de se tornar agente político de si, há um caminho para alcançar esta finalidade. Tais considerações estão baseadas na singularidade do ser, na sua história de vida, no ato de biografar-se. No entanto, as narrativas não partem de um ponto isolado como se o sujeito existisse em uma razão que transcendem as aporias do ser social. Pelo contrário, a pesquisa nesse campo de conhecimento considera a singularidade do ser na sua relação com o outro, na mediação das relações que o ser humano estabelece com as instituições, com a sociedade. A formação se processa nas tessituras que o ser humano vai construindo ao longo de uma vida e reverbera na sua posição diante da vida profissional, religiosa, social, familiar, ou seja, a formação do sujeito/ator-autor é uma ação que o posiciona politicamente em seu tempo histórico, revela como ele se relaciona consigo mesmo ao ser apresentado à realidade social, posto que é neste fazer-se que o ser humano dá sentido à sua existência.

Logo, o processo de biografização que a pesquisa narrativa explora, por meio de relatos (orais, escritos, imagéticos) revela as significações que o indivíduo constrói de si, manifesta o sentido em si e possibilita a construção de um projeto para si. Podemos visualizar a dimensão desse campo de pesquisa enquanto um dispositivo formativo dinâmico em Delory-Momberger (2011, p.51):

Tal é o objeto que se fixa à pesquisa biográfica: explorar os processos de construção do sujeito no seio do espaço social; mostrar como os indivíduos dão uma forma a suas experiências, como dão significado às situações e aos eventos de sua existência, como agem e se constroem nos seus contextos histórico, social, cultural e político. E para realizar tal investimento, a pesquisa biográfica deve se aplicar a estudar as operações e os processos segundo os quais os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico e social. Para ressaltar mais uma vez, ela deve compreender e analisar a interface do individual e do social, interrogando as construções biográficas individuais no seu contextos e ambientes.

Por conseguinte, o relato é um *corpus* documental em que revela a construção do narrador mediada pela ipseidade, pela mediação que o relato desenvolve ao construir uma unidade de sentido baseada na alteridade. Logo, compreender a formação do ponto de vista do sujeito aprendente é trabalhar as histórias de vida como projeto de conhecimento de si e revela um caminho sensível para o exame das histórias de vidas e suas relações com o conhecimento, com o autoconhecimento e, também, de refletir sobre as memórias das experiências individuais no processo formativo. Grosso modo, pode-se sugerir que esse axioma identifica o campo da pesquisa-formação em educação.

Esse percurso, entremeado pelos estudos que abordam as tessituras de uma vida, propõe muitos questionamentos e possibilidades de reflexão, tais como: a subjetivação como prática reflexiva mais autônoma, a identidade narrativa como construção do sujeito de ação, a experiência como sentido ao que toca e acontece, somente para trazer alguns exemplos. Não obstante, tais perspectivas de pesquisa apresentam uma questão fundamental, o caráter temporal da experiência humana. Nessa perspectiva, o tempo humano estará condenado a se articular ao modo narrativo, uma vez que o sentido da condição temporal se revela na narração. A narrativa projeta o mundo, arquiteta as experiências humanas em uma temporalidade própria, desenvolvendo um jogo semântico necessário para a compreensão da vida, assim, a interação entre a temporalidade e a narratividade é constituinte do modo de ver o mundo, de ser no mundo, de ler o mundo. Como observa Ricoeur (2012), o que se propõe nesse complexo jogo epistêmico da leitura do mundo na compreensão de si, não é a percepção da forma do tempo e da narração,

mas o enunciado hermenêutico presente na temporalidade de toda narrativa. É nesse complexo estudo sobre a condição humana que a temporalidade se revela em toda a sua explosão.

Então, o que pensa ser o tempo o homem moderno? A temporalidade é uma descrição linear dos acontecimentos de uma vida? O tempo está ausente da condição de si, por ser uma categoria abstrata, não humana? Se a resposta aos questionamentos for positiva, o conceito de tempo está inserido em uma cronologia evolutiva que nega a ação humana como constructo do sentido temporal, ele é não hermenêutico. Não obstante, se o tempo for uma construção humana, por isso a necessidade do adjetivo “humano” para o substantivo “tempo”, há uma necessidade de pensá-lo como uma composição da experiência humana que se revela no relato, ou seja, a configuração do tempo está na mediação entre a linguagem e a ação do sujeito (RICOEUR, 2010). Assim, conceber o tempo como uma construção narrativa consubstanciada nas experiências humanas é uma condição para a pesquisa narrativa, uma vez que, na interpretação do tempo como experiência humana, a narrativa é a sua portadora, ou seja, o tempo se revela na sua complexidade, com os seus paradoxos, na narração de um acontecimento, de uma vida, e está preta de sentidos. O tempo é o sentido que o ser humano constrói na interação entre o futuro, o presente e o passado, para dar resposta ao que é, ao agora, ao presente, e este é sempre passagem, movimento, mudança.

Como exemplificação dessa apreensão do tempo, Ricoeur (2010) recorre a Santo Agostinho, para quem é impossível saber o que o tempo é se não houver a reflexão deste como um constructo narrativo das experiências humanas baseadas na relação entre o tempo futuro, o tempo presente e o tempo passado, estas três instâncias se relacionando, interagindo, complementando. Posto a complexidade na compreensão do tempo humano, Ricoeur (2010) inicia suas reflexões sobre o tempo e narrativa com uma assertiva na introdução do volume um (1) de *Temps et récit* apontando o caminho para a interpretação do tempo:

Nem só a narrativa histórica, com a construção do chamado tempo histórico – ou terceiro tempo, entre o tempo fenomenológico e o tempo cosmológico – nem só a narrativa de ficção, com suas variações imaginativas sobre este, tomadas isoladamente, configuram propriamente o tempo humano. É no seu entrecruzamento que ele é configurado, é no esclarecimento desse entrecruzamento que se pode compreender de que maneira as narrativas oferecem uma “resposta poética” às aporias filosóficas da reflexão sobre o tempo. (RICOEUR, 2010, p. XVIII).

As reflexões sobre o tempo, das quais Ricoeur (2010) se refere em *Tempo e Narrativa*, levam à relação dialética entre passado, presente, futuro, em uma circularidade espiral que contemplam a parte e o todo. Tomando como base das suas reflexões a obra *Confissões*, de Santo Agostinho, Ricoeur (2010) explora os paradoxos do tempo, que, para ele, são dois: a

“materialização” do tempo (passado/pré-figuração, presente/configuração, futuro/refiguração) na distensão da alma, uma vez que o tempo não se materializa, já que o futuro é uma projeção do que poderá ser, o passado é uma lembrança do que foi, e o presente é uma passagem. Assim, a alma – algo além de um corpo físico – distende-se narrativamente a tal ponto de contemplar os diferentes tempos. Veja um exemplo de Ricoeur (2012, p. 302), ao analisar *Confissões* de Santo Agostinho:

A dialética da lembrança, da espera e da atenção, no interior do tríptico presente, é desde então duplicada pela dialética entre intenção e distensão que torna o presente “humano, demasiado humano”, por comparação com o eterno presente de Deus, que é o Agora absoluto em *simul tota*, simultâneo a tudo.

Esse excerto de Ricoeur denota a inteligibilidade do tempo nos paradoxos que este revela ser portador e a dialética que permite ser o tempo inteligível. Contudo, como é possível apreendê-lo? A resposta, em Ricoeur, está na composição do relato, está na narrativa, posto que é constituída de duas categorias mediadoras, o acontecimento e a ordem temporal. Se a história narrada é dotada da capacidade de conferir uma visão totalizante dos acontecimentos e levar a uma “conclusão”², é porque a história está na narrativa, logo, é a dimensão do relato que constrói o tempo da experiência humana, que dá um sentido aos eventos, que constrói uma visão das experiências humanas ao produzir um sentido. A pesquisa narrativa, assim, é um recurso para pensar o sujeito em sua temporalidade, o mundo da ação no universo humano e o vivido humano constituído em um sentido. Chama-se a atenção para estas categorias de análise por serem constituintes da pesquisa-formação, revelando a dialogicidade pesquisa-formação e abordagem (auto)biográfica.

Procedimentos metodológicos e a geração de fontes

Frente ao propósito de analisar como se constrói a formação pelo viés da narrativa dos professores de Língua Portuguesa de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Parintins – IFAM CPA, em um movimento espiral ascendente que se concretiza na mediação das histórias de vida de si e do outro, investiu-se em um percurso metodológico que visa a análise da narrativa de si como parte do processo de formação desses profissionais.

² Para Ricoeur, conclusão não deve ser apreendida como o fim, mas como uma história pode ser compreendida na sua totalidade. Vejamos suas observações: “Seguir uma história é prosseguir em meio a contingências e peripécias, sobre a pressão de uma espera que encontra sua plenitude na ‘conclusão’ da história. Mas a conclusão não é a implicação lógica de quaisquer premissas anteriores. É o ‘ponto final’ que fornece o ponto de vista de onde a história pode ser percebida como um todo. Compreender a história é compreender como e porque os episódios sucessivos conduzem a essa conclusão, a qual ao não ser previsível deve ser finalmente aceitável, graças a sua relação de conveniência com os episódios imitados pela história.” (RICOEUR, 2012, p.304).

Assim, direcionou-se o olhar à literatura que tem a narrativa como ponto de partida para a geração de dados, atento ao rigor nos procedimentos adotados e a teoria de base para as possíveis interpretações.

Destaca-se que quatro foram os participantes da investigação, a totalidade de professores de Língua Portuguesa do IFAM CPA, no ano de sua realização, dos quais três eram efetivos e um substituto. Como critério de participação, levou-se em conta o fato de todos terem aceitado o convite realizado. É preciso destacar, ainda, que esse aceite significou esclarecer a eles do que se tratava a investigação, quais os objetivos, bem como o que envolvia a participação, a fim de estabelecer uma relação de confiança entre entrevistador e os participantes, pois, como dito por Ferreira e Amado (2006, p. 234), “[...] é indispensável criar uma relação de confiança entre informante e entrevistador. Disso depende o sucesso. [...] estabelecer certos vínculos [...], tornando mais fácil a intimidade através do diálogo”.

Sobre a narrativa como partida para o processo investigativo, observou-se que muitas são as possibilidades de utilização dela, porém é importante estar atento para o fato de que há particularidades filiadas a lugares de fala e a ótica de pesquisas. A esse respeito, Freitas e Ghedin (2015) afirmam haver observado o uso indiscriminado dos termos “história de vida”, “narrativas de formação”, “pesquisa narrativa”, “biografias” e “autobiografias”, como próximos ou como sinônimos. Esse uso indiscriminado não era o propósito, buscava-se clareza no fazer. Assim, para satisfazer a inquietude dos pesquisadores, precisou-se ir mais adiante no que diz respeito às possibilidades de ter a narrativa como partida para a investigação, até que se chegou à História Oral, doravante HO, por conta da natureza qualitativa desta pesquisa e dos objetivos propostos.

Entende-se, como Ferreira e Amado (2006), que a HO é estabelecadora e ordenadora de procedimentos de trabalho, bem como as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, enfim, que a HO funcione como elo entre teoria e prática, tornando viáveis as narrativas de professores de Língua Portuguesa como fontes a serem analisadas nessa pesquisa. Para se deixar claro a escolha pela HO, considere-se alguns pontos importantes, dentre outros: ética na investigação, a conscientização dos participantes sobre os fatos socialmente construídos, a multiplicidade de usos e práticas do gerado no processo, e as etapas do processo investigativo.

Quanto à questão da ética, o esmero deve ser total, pois o trabalho se fez com a palavra do outro e com o outro. A essência do trabalho com a HO, por assim dizer, com o que corrobora Lang (1996), está na utilização da palavra suscitada em função de um projeto, num processo de interação entre o investigador e o narrador, palavra do outro gravada e transcrita que se

transformou em um documento, para ser analisada e responder às indagações formuladas pelo projeto, ou ainda que para a preservação da memória de uma sociedade e de uma época, através do testemunho dos que nela viveram.

No que se refere ao tratamento dispensado às narrativas via HO, destaca-se seu papel nas análises e, também, que as considerações aqui realizadas não neguem essa condição, afinal, a análise considera a relação entre o que é e o que foi, assim como as percepções produzidas nesse contexto, gerando duas faces interdependentes: a icônica e a simbólica (MOSCOVICI, 2017). A HO, por conseguinte, não é meramente exposição da narrativa do participante como algo definitivo, pois “Quando tudo é dito e feito, as representações que nós fabricamos [...] são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade” (MOSCOVICI, 2017, p. 58).

Sobre a questão da conscientização evidenciam-se as palavras de Lang (2000, p. 123), ao discorrer que a HO “Permite conhecer diferentes versões sobre um mesmo período ou fato, versões estas marcadas pela posição social daqueles que os viveram e os narram. [...] tem por objetivo promover a conscientização dos sujeitos”.

Pode-se dizer que a utilização da HO como metodologia não se resume à gravação, transcrição e arquivo, pois as possibilidades são múltiplas. Elas podem ir além disso, como a produção/publicação de artefatos para a formação continuada de professores ou para uma visão mais detalhada do que é ser professor, dentre outras, pensar no hoje, considerando o passado e tendo em vista o amanhã. Acerca disso, Alberti (2013a, p.1) enfatiza que a metodologia da HO “[...] oferece a historiadores e demais estudiosos uma multiplicidade de usos e práticas. [...] ao longo das pesquisas, acervos são constituídos, livros de depoimentos podem ser publicados, assim como vídeos e uma série de outros produtos [...]”.

Para finalizar a elucidação das razões por que se optou pela HO no percurso investigativo, destaca-se as etapas do processo percorrido, a partir do observado na literatura, na interseção feita a partir de Ferreira e Amado (2006), Meihy e Ribeiro (2011), Alberti (2013b), Meihy e Holanda (2015) Meihy e Seawright (2020), assim, seguiu-se: a) um projeto de pesquisa definido: objetivos, método e análise; b) a entrevista e suas etapas: gravação, transcrição, transcrição e validação; c) retorno aos participantes; e d) divulgação dos resultados.

Elucidada a razão da opção por HO, faz-se mister ressaltar que a pesquisa se caracterizou como história oral híbrida, quanto ao uso das entrevistas e análise, a relação se faz com os assuntos específicos, com os temas que norteiam os projetos, “[...] vale mais a objetividade temática” (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 130), e como história oral de vida,

quanto à finalidade da pesquisa. Essas são classificações quanto ao uso das entrevistas da pesquisa ou à finalidade, não apontam hierarquização, deixam explícito o que se pretendeu, afinal, um projeto tanto pode ser, em HO, para a simples construção de um acervo-bancário de histórias “[...] ou proposta em que as vozes dos narradores se cruzam entre si de maneira a promover uma discussão polifônica - ou, também, pode fazer as entrevistas dialogarem com outros tipos de fontes ou documentos (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 128).

Sobre a caracterização da investigação como história oral de vida, note-se que ela está atrelada à experiência individual das pessoas e é o que diferencia a HO “[...] das entrevistas jornalísticas, sociológicas, antropológicas ou de qualquer outra tradição baseada em depoimentos” (MEIHY, 1994, p. 55). Meihy e Holanda (2015, p. 34) defendem que “[...] histórias de vidas são decorrentes de narrativas e estas dependem da memória, dos ajeites, contornos, derivações, imprecisões e até das contradições naturais da fala”, o que está em sintonia com o processo investigativo.

Frente ao dito até aqui, importa mencionar que como técnica de geração de dados³ lançou-se mão da entrevista, em virtude de ser nela que “[...] se situa efetivamente o fazer da história oral; é para lá que convergem todos os investimentos iniciais de implementação do projeto de pesquisa” (ALBERTI, 2013b, p. 157), até mesmo porque, “[...] seja qual for o gênero de história oral, o ato da entrevista se reveste de significado especial” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 100), logo, seguindo Meihy e Ribeiro (2011), seguiu-se as três etapas que constituem esse ato: pré-entrevista, entrevista e pós-entrevista.

Como pré-entrevista, compreenda-se a seleção dos participantes, o contato inicial com eles, a construção dos roteiros a serem utilizados e a ambientação para efetuar-la; como entrevista, o momento da gravação, o momento de gerar os dados, a coleta das narrativas; e como pós-entrevista, a transcrição, a textualização e transcrição, bem como todas as ações subsequentes à realização da gravação da narrativa dos participantes. Saliente-se que as entrevistas, muitas vezes, referem-se a uma experiência particular, capaz de “[...] dizer muito sobre concepções e valores de um grupo mais amplo. E mostram como essas concepções e valores incidem diretamente sobre a vida das pessoas atingidas” (ALBERTI, 2013a, p. 9).

³ O uso da expressão *geração de dados* em lugar de *coleta de dados* no decorrer do texto, apesar de haver maior emprego da expressão *coleta de dados* na literatura referente à HO, deu-se pelo entendimento de que “[...] assumindo que todo dado torna-se informação a partir de uma teoria, podemos afirmar que ‘nada é realmente dado’, mas tudo é construído. Os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; são significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados com base em suas teorias e pontos de vista. Isso exige que o pesquisador em seu trabalho se assuma como autor das interpretações que constrói dos textos que analisa. Naturalmente nesse exercício hermenêutico de interpretação é preciso ter sempre em mente o outro pólo, o autor do texto original.” (MORAES, 2003, p. 194).

Evidencia-se que para as entrevistas, foi estabelecida a estratégia de deixar que os participantes se sentissem à vontade para relatar o que para eles era: ser professor de Língua Portuguesa, o significado de ser professor(a) de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, o tempo em que uma pessoa se torna, de fato, professor de Língua Portuguesa, e qual a visão de si mesmos(as) no exercício de sua atividade docente. Foram encontros individuais, em uma das salas do IF, a mais aconchegante, de modo que o(a) professor(a) se sentisse à vontade para a atividade. Foi oportunidade de relembrar ao participante os motivos da entrevista e sua finalidade, bem como o pretendido ao finalizá-la.

Dê-se ênfase, no processo, à ficha de entrevista e ao caderno de campo. As fichas de entrevista foram utilizadas para registrar informações pessoais dos participantes “[...] como nome, endereço e telefone do entrevistado” (ALBERTI, 2013b, p. 187), bem como outras informações pertinentes, por exemplo, formação e tempo de serviço. Por sua vez, o caderno de campo foi usado como um auxílio, visto que nele foram registrados alguns apontamentos pertinentes para a pesquisa, a fim de “[...] posterior reflexão sobre o documento no conjunto da pesquisa, constituindo instrumento de crítica e avaliação de seu alcance e de suas limitações [...]” (ALBERTI, 2013b, p. 188), logo ele serviu para “[...] o registro das impressões, sensações, dos detalhes que somente outros sentidos permitem verificar. As anotações aí feitas servem posteriormente para a composição do texto transcrito” (EVANGELISTA, 2010, p. 176).

Discorrido sobre o processo investigativo e os meios adotados para a geração de fontes, parte-se para o caráter científico da investigação, passa-se, então, a dizer do rigor quanto aos procedimentos de organização e de análise dos dados obtidos, o que Whitaker (2000) advoga como imprescindíveis para dar credibilidade aos resultados: o rigor na transcrição do discurso do entrevistado e as teorias que iluminam a análise e interpretação do material obtido.

Whitaker (2000) salienta a necessidade de se fazer a transcrição sem que o pesquisador force confirmar suas expectativas de qualquer forma, partindo direto para a finalização da redação de seu trabalho, um procedimento desprovido de rigor científico, no qual, segundo a autora, o pesquisador incorre “[...] então no grande erro de buscar no discurso apenas os elementos que comprovam sua proposta, sem nenhuma atuação para evidências contrárias, o que invalida conclusões ou no mínimo distorce resultados” (WHITAKER, 2000, p. 150). Assim, depreende-se que não realizar a transcrição e partir para a redação do material de divulgação dos resultados são atitudes contrárias às expectativas do produzir conhecimento que contribua para alargar os horizontes da ciência ao unir distintas áreas do conhecimento em um mesmo estudo com o rigor científico. Por isso, deve-se atentar para “transcrição” e “validação” dos dados gerado, a fim de evidenciar a importância de se manter a essência do conteúdo das

narrativas, o que leva o pesquisador a retornar aos participantes com o texto transcrito para que eles os validem.

Por transcrição, compreenda-se algo para além da transcrição. Enquanto a transcrição se configura como tornar a oralidade das narrativas uma realidade escrita tal qual proferida no momento das entrevistas, a transcrição não se concentra nessa reprodução da fala, ela prima pela essência do dito. Trata-se de retornar ao participante com o texto escrito e junto com ele produzir um texto final, significando dizer que nesse momento a transcrição é avaliada e validada. Logo, entenda-se “[...] ser a simples transcrição das palavras proferidas durante a entrevista insuficiente diante da complexidade das narrativas [...], apontamos a entrevista como um referente a partir do qual se edifica o texto transcrito” (EVANGELISTA, 2010, p. 169). Por validação, tome-se a compreensão de Meihy e Ribeiro (2011, p. 111), ao afirmarem que ela corresponde a “[...] nela confere-se o texto produzido por meio do diálogo, desde o primeiro contato, verifica-se e corrige-se possíveis erros e enganos, legitima-se o trabalho de interação de forma não hierarquizada e valida-se a possibilidade de produção de conhecimento [...]”.

Sobre o uso das teorias de base para a análise e a interpretação dos dados em HO alinhado ao pensamento sobre a questão do rigor, entenda-se que não se pode tomar como certo o dito no superficial das entrevistas. Whitaker (2000, p. 151) destaca que os dados não falam por si só, “[...] o que significa que sem teoria não há ciência. [...] Nosso respeito por elas implica também considerá-las dignas de serem analisadas e relacionadas com a totalidade histórica à qual pertence o narrador”. Essa afirmação destaca a postura ética que o pesquisador deve conferir a seu trabalho.

A respeito do rigor destinado à análise e interpretação, Whitaker (2000) ressalta que uma fonte tem seu valor para quem a investigou no contexto ao qual ela pertence; os dados devem ser interpretados com o conhecimento da situação em que foram coletados; o encontro com sujeito do discurso requer saber seu atual modo de vida – o universo da pesquisa, o propósito do pesquisador que escolheu os dados etc. – e que o discurso, quando iluminado pela teoria, requer do pesquisador haver participado do campo teórico que suscitou a coleta de dados, pois as teorias adotadas por ele o fazem seguir no processo. Isso reforça o entendimento de que utilizar a HO nesse processo investigativo foi relevante e possibilitou alcançar os objetivos propostos, uma vez que, considerados os recortes⁴, pôde-se realizar interpretações e analisar o obtido em atenção e respeito ao que a epistemologia da pesquisa-formação exige. Para esse entendimento, recorreu-se a Whitaker (2000, p. 151-152), para ela “É a partir desses recortes

⁴ Entenda-se por recorte não apenas os objetivos da pesquisa, mas também as categorias de análise.

que o pesquisador vai tentar compreender [...]. O pesquisador não produz qualquer alteração do discurso. [...] procura nele as ligações com o universo pesquisado [...].”

A autora ressalta, ainda, que a análise leva em conta conceitos teóricos centrais para a pesquisa, os quais seriam, em relação a essa investigação, as narrativas das histórias de vida dos participantes e as suas experiências como professores de Língua Portuguesa do IFAM CPA. Reitera-se a compreensão de como realizar uma análise em HO com as palavras de Lang (2000, p. 125), para quem a pesquisa com a HO tem início com um projeto claramente delineado e efetivado em suas etapas, seguido pelo “[...] diálogo com a bibliografia especializada e a análise dos resultados em função da proposta, que pode sofrer alterações no decorrer do processo” (grifo nosso).

Em síntese, pode-se dizer que, no percurso metodológico realizado, os procedimentos de análise partiram do cuidado dispensado ao trato com os dados gerados e se estenderam à interpretação feita, pois para o trabalho com a palavra do outro, teve como norte a valoração do sentido do dito pelos participantes (na transcrição, transcrição e validação das entrevistas), considerando o contexto no qual os dados foram gerados e o propósito de gerá-los. Em virtude de tudo isso, anote-se as seguintes palavras de Alberti (2013a, p.12), no primor destinado à ética e ao rigor metodológico: “Produzir entrevistas de história oral não é tarefa trivial; analisá-las e interpretá-las, tampouco. Cabe ao pesquisador que opta por essa metodologia cuidar para que seu trabalho seja feito com qualidade e responsabilidade”, afinal, trabalha-se com a palavra do outro.

O sentir-se professor entre a agentividade e a dinâmica figuracional

Na prática de professores de língua portuguesa, as dinâmicas figuracionais assumidas mostram-se construídas, também, em função da agentividade de professor, o que remete a pensar sobre agência inicialmente, um conceito aqui definido a partir da reflexão feita sobre o ponto de vista antropológico, psicológico e da Linguística Aplicada.

Sob a ótica da Antropologia, atentando para Ahearn (2001; 2008), compreende-se “[...] a agência como capacidade humana de a pessoa agir em nome de si mesma e/ou em coletividade” (LIMA, 2018, p. 52), não reduzida à resistência, em oposição ao status quo pois, como afirma Lima (2014, p. 26), “[...] a agência oposicional é apenas uma das muitas formas de agência [...] não é proveitoso se falar em ter ‘mais’, ‘menos’ ou ‘nenhuma agência’”. A agência não é quantidade para ser mensurada, calculada. Lima (2014, p. 26) ressalta, ainda, a importância de se atentar para o fato de que, ao contrário da ideia de medida e cálculo, os “[...]”

pesquisadores devem se preocupar em delinear diferentes tipos de agência ou diferentes modos pelos quais a agência é socioculturalmente mediada em tempos e lugares específicos”. Essa compreensão revela que, em diferentes contextos de prática social, histórica e cultural, manifestam-se/constituem-se diversos tipos de agência, endossando que múltiplas podem ser as dinâmicas figuracionais manifestadas.

Do ponto de vista da Psicologia, “Ser um agente é influenciar intencionalmente o funcionamento e as circunstâncias da vida” (BANDURA, 2006, p. 164). Bandura (2006) evidencia que a agência se torna perceptível, *agência individual*, quando a pessoa tem controle sobre sua própria vida e sobre eventos de seu contexto, porém nem sempre isso acontece, pois, em diferentes esferas do cotidiano, as pessoas não exercem controle direto sobre as condições que afetam suas vidas, fazendo com que elas exerçam um modo de agência *fiducial* – socialmente mediada. O autor assevera que isso ocorre quando se influencia outras pessoas que disponham dos recursos, conhecimento e meios a agir em benefício de quem planejou a ação, de modo a garantir os resultados desejados; afirma, também, que muitas coisas somente são alcançáveis a partir do trabalho coletivo, que envolve esforço interdependente, o qual se constitui no modo de agência *coletiva*, sendo por meio dessa que as pessoas compartilham seus conhecimentos, habilidades e recursos e agem em conjunto para moldar seus futuros. O autor defende que o ambiente físico e sociocultural imposto incide sobre a pessoa, independentemente de sua vontade, tendo-se sobre ele pouco controle, entretanto, mantendo alguma liberdade para interpretá-lo e reagir a ele. (BANDURA, 2006).

Trazendo essa reflexão para a prática do professor de língua portuguesa, percebemos nele a capacidade de escolha, socialmente mediada, e que seu trabalho, o fruto dele, é produto das inter-relações, das intersubjetividades. O sentir-se, o enxergar-se, o ver-se, o perceber-se, se dá na relação individual mediada pela coletividade também, tendo ele controle ou não do momento em que se encontra.

Sob a ótica da Linguística Aplicada, compreende-se que para além de agente e ator, todo indivíduo “[...] é também um sujeito, [...] possui a capacidade de mobilizar recursos materiais (tecnológicos) e humanos (psíquicos), incluindo a si próprio como um desses recursos, a fim de apropriar-se do mundo em sua volta, por meio da linguagem” (DIEB, 2014, p.3), e, por consequência, transformando os significados já estabelecidos. Para se estabelecer uma relação com a prática de professores de língua portuguesa, pode-se dizer que, em seu cotidiano, envolvem-se aspectos relacionados à livre escolha, à resistência, à intencionalidade, à mobilidade, à consciência, ao conflito, à transformação e ao poder, tendo eles controle ou não

do contexto em que se encontram. Eles agem conscientes e/ou buscam estar conscientes de suas decisões, que os constituem como o são.

Frente ao dito, retome-se as dinâmicas figuracionais assumidas por professores de língua portuguesa em função da agentividade desses profissionais a partir de Monteiro (2014, p. 52), ao tratar da agentividade de professores, defendendo que:

[...] a agência tem suas raízes na autonomia e demanda do agente um agir reflexivo e estratégico, imprimindo voz própria às suas ações, assumindo o papel de mobilizador de capacidades, de parceiro, de não centralizador, coordenador de tarefas, democrático, mediador de práticas sociais e formador de protagonistas sociais, sob perspectivas éticas.

Isso leva a pensar que os professores de língua portuguesa se figuram, por assim dizer, na relação consigo e com o outro, numa dinamicidade social, histórica e cultural, em que independente das forças exteriores assumem autoria, autonomia ainda que relativa, mobilizam capacidades materiais e imateriais que dispõem para suas práticas. Atente-se para os excertos abaixo como forma de ilustrar o dito:

Ser professor de Língua Portuguesa é ser um professor, digamos na voz do jovem, **descolado**. Nós não podemos ter uma mente fechado hoje em dia, nós temos que ser realmente ecléticos. Se a gente for fazer uma analogia em relação à música, **a gente tem que gostar de Beethoven a Safadão, por exemplo. Na verdade, não que seja necessariamente gostar, mas temos que ouvir e tentar trabalhar diferentes gêneros**, para que a gente possa alcançar os objetivos principais dentro da Língua Portuguesa que é o desenvolvimento em relação à leitura, a leitura não somente superficial, à leitura, à escrita, a todo esse desenvolvimento linguístico do educando. (LUANA, 2018, grifo nosso)

É enfrentar uma realidade de muitas cabeças diferentes e conseguir ajudá-los de alguma forma a **encontrar um caminho que possa levá-los ao conhecimento**. Por meio da leitura, obviamente, seria um bom caminho. Mas, ajudando de outras formas esse aluno a encontrar o seu objetivo na vida. (BIANCA, 2018, grifo nosso).

Bem, nós podemos **interpretar a situação vendo alguns prismas**, por exemplo: a questão de **ser professor de Língua Portuguesa** dentro de uma instituição **que trabalha Ensino Técnico** nas turmas de Ensino Técnico Integrado, **é uma realidade**. (NATAN, 2018, grifo nosso).

[...] que **eu ainda tenho muito a melhorar**, mas aqui dentro do IFAM eu estou tendo a oportunidade, de fato, que eu estava precisando para me redescobrir enquanto profissional... **a oportunidade de poder concretizar projetos didáticos que eu já tinha engavetado há muito tempo e que devido às demandas das outras redes de ensino que eu já trabalhei, eu não tive a oportunidade de concretizar**. (EVANDRO, 2018, grifo nosso).

Com base nesses fragmentos, pode-se sugerir que pensar a formação de professores perspectivada nas premissas teóricas já discutidas aqui, leva a ponderar que formar é uma ação multidimensional por envolver esferas do social, do cultural, do ensinar, do ambiente, as quais estão presentes no processo de aprendizagem. Formar-se, tanto para os professores como para os discentes, é uma prática social antes de ser uma técnica de ensino esvaziada pela ausência de sentido. Formação, como se propõe aqui, é uma busca de sentido embasado na significação que a narrativa de si é capaz de revelar pela percepção do contexto, do si e do outro, ou seja, é descobrir quem sou pelas experiências que vivenciei, ao mediar os acontecimentos narrados entre o tempo presente e o tempo passado, para projetar um tempo futuro.

Vê-se que as discussões em torno da formação de professores sustentadas nas ideias de pensadores como Josso (1999), Pineau (2003), Souza e Meireles (2018), Motta e Bragança (2019) redirecionam a objetiva aqui proposta, para as aprendizagens, refletindo sobre como o professor aprende a ser professor, aprende a ensinar e, conseqüentemente, aprende a se identificar como professor. Essa tomada de direção, para se pensar o professor, situa a concepção teórico-metodológica deste trabalho, na tentativa de produzir uma discussão sobre dispositivos formativos que valorizam os processos de aprendizagens decorridos durante uma vida. A formação de professor, assim, faz uma imersão nas histórias de vida de professores de língua portuguesa para identificar e ressignificar os acontecimentos que, pragmaticamente, compõe o seu repertório de técnicas e metodologias. Essa observação reverbera para o ser professor enquanto um sujeito de ação historicamente datado, que se constitui nas relações de interdependência construídas pelas/nas práticas sociais, superando, dessa maneira, uma visão de formação que trabalha com uma concepção trans-histórica e contínua,

Isso implica a dizer que quem estuda e pesquisa a educação deve levar a condição de ser esta o resultado do sistema educacional que vem sendo implantado ao longo do desenvolvimento da sociedade, bem como as subjetividades individuais que fazem o sistema acontecer, portanto, deve-se pensar a educação como um processo. Assim sendo, tudo o que de novo surge ou os novos modelos que são implantados são por força da aprendizagem, quando analisados em retrospectiva pelo indivíduo ligado às redes de interdependência. (PONCIANO, 2020, p.84).

Esse fragmento chama a atenção para a singularidade do ser, para a concepção de que os indivíduos e as sociedades em que esses estão imersos são resultados de um processo constituído de relações sociais desenvolvidas entre os indivíduos, o que supera o paradoxo de estudos que consideram o indivíduo como um elemento isolado e que age independente das redes figuracionais da qual pertence.

A hipótese levantada pode ser testada na fala da professora Bianca (2018), ao comentar como se percebe enquanto professora de língua portuguesa:

Bem, como você falou, eu tenho assim uma experiência muito longa ensinando Língua Portuguesa. E nesses anos todos nessa profissão, ensinando Língua Portuguesa, a gente consegue perceber muitas coisas em relação à educação de um modo geral, mas o ensino da língua, como é primordial e está em todas as matérias – digamos assim – em todos os cursos de formação, a gente vê que o ensino da língua é uma das coisas mais difícil de se conseguir um resultado bom, eficiente, ótimo. Não se consegue um resultado excelente no ensino da Língua Portuguesa. E isso é uma das frustrações, digamos assim, dos professores de Língua Portuguesa. Mas existe o lado bom, existe o lado compensador, recompensador, porque na verdade nada depende da gente, só da gente, do professor. Tem de ter uma contrapartida, o aluno também tem de mostrar um interesse uma dedicação por aquilo que está sendo ensinado. E a recompensa vem justamente desses que retornam, que dão um retorno para a gente de agradecimento e de... e você vê que ele conseguiu ir longe... e que não... que a formação dele dependesse unicamente de Língua Portuguesa, mas que você recebe um muito obrigado por tudo aquilo que você ensinou. Isso é muito recompensador.

As relações que a professora constrói com o outro, como no exemplo do excerto acima, podem ser analisadas como elementos constituintes para se sentir professora, um agradecimento, um gesto de carinho, uma lembrança das aulas de português na execução de um processo seletivo, são elementos sócio-culturais do “bom profissional”. Nota-se, no entanto, que essas relações são determinadas pelo sistema social, que definiu uma representação do papel do professor de língua portuguesa, desvelando que “ser professor” é uma construção social fundamentada na cultura de determinada sociedade, ou seja, essas representações sócio-culturais são constituídas historicamente, de sociedade para sociedade e, tais variáveis socioculturais levam à constituição da identidade do ser professor. A frustração profissional ou seu sucesso dependerá de como o outro responderá à sua prática. Assim, essas relações de interdependência, como fundantes no processo de constituição do indivíduo, podem ser interpretadas como uma ação que o define a partir das relações desenvolvidas pelos indivíduos, historicamente constituídas, para a satisfação de necessidades comuns. No fragmento acima, as necessidades dizem respeito, por parte dos professores, a transmitir as normas da língua portuguesa, e por parte do aluno, aprender as normas da língua portuguesa para utilizar quando solicitado. Vejamos estes excertos das narrativas de dois professores de língua portuguesa, participantes da pesquisa, no que se refere ao sentir-se professor:

Ser professor de Língua Portuguesa é fazer com que o aluno entenda que isso faz parte da formação, inclusive do pensamento dele. Então, é recompensador porque a partir do momento que você vê que o aluno começa a entender que língua e pensamento são duas coisas que andam juntas e ele começa a entender

como funciona a sua própria língua, como se dá essa manifestação literária da Língua Portuguesa no caso, e também passa a entender que ele faz parte de tudo isso é que você vai ver as recompensas. Então, ser professor de português é esse desafio. (EVANDRO, 2018).

Claro, a gente utiliza a Língua Portuguesa em todas nossas atividades, quase todas nossas atividades cotidianas, no entanto, a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa em sala de aula, dentro da instituição de ensino, ela se torna muito, muito... imperativa, imperiosa, então é uma grande responsabilidade. Então, eu entendo que ser professor é ser responsável por essa missão de trabalhar esse componente curricular que é tão importante e que ele transpassa o limite de sua própria disciplina. (LUANA, 2018).

Nota-se que, para Evandro, o sentir-se professor também está na resposta do discente sobre a sua prática, no entendimento que o outro faz do que foi ensinado, o que sugere que a sua realização profissional está no outro, é o resultado que os alunos alcançam sobre o funcionamento da língua portuguesa. Percebe-se, aqui, a presença do social na identidade do indivíduo, pois veja-se que para “sentir-se professor” é necessário o olhar do outro, socialmente constituído. Isso sugere que para ser realizar profissionalmente é necessária vislumbrar uma resposta positiva para a seguinte indagação: o que eu faço enquanto professor tem relevância para a sociedade em que estou inserido?

Esses elementos levam a pensar que o indivíduo procura identificar a sua imagem conforme as dinâmicas figuracionais da sociedade a qual pertence. O modo de vida de um indivíduo, a sua realização profissional, familiar e social são apropriações que o indivíduo realiza durante seu processo de amadurecimento, dos símbolos socialmente construídos, como observa Elias, das dinâmicas figuracionais:

O modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto por meio do ingresso do singular no mundo do simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos [...]. Sem sua apropriação, sem, por exemplo, o aprendizado de uma língua especificamente social, os seres humanos não seriam capazes de se orientar no seu mundo nem de se comunicar uns com os outros. (ELIAS, 2006, p.25).

Luana, ao manifestar como se sente professora de língua portuguesa, refere-se ao conceito de “missão” como algo que transpassa, que vai além e não se limita a uma disciplina, pois comenta que a língua está no cotidiano, nas atividades, é imperiosa em uma sociedade. Essa visão missionária do professor estaria relacionada à apropriação da língua e, conseqüentemente, à cultura de determinada sociedade? Estaria associada à aquisição dos conhecimentos produzidos socialmente e que sistematizam as figurações sociais?

Essas considerações são oportunas por valorizar a construção do ser professor nas relações entre o indivíduo e a sociedade, pelas mediações que esses desenvolvem no tecido social, ressignificando o patrimônio simbólico e se ajustando a este. Assim, observa-se no fragmento do relato de Luana o ser professor como um ser social, que se faz e refaz nas relações que os indivíduos estabelecem entre si e que são socialmente determinadas, indicando que um indivíduo, apesar de sua relativa autonomia no exercício de suas funções, está fundamentalmente inseparável do plano social.

As reflexões demonstram, assim, que sentir-se professor de língua portuguesa não é uma construção do indivíduo isolado, não é uma imagem a-social, como se indivíduo e sociedade fossem dois planos paralelos que não se encontram, mas, as narrativas exploradas neste artigo sugerem que o sentir-se professor de língua portuguesa constitui-se nas relações de interdependência que os seres humanos desenvolvem ao se relacionar na família, na escola, na igreja etc., formando uma dinâmica figuracional específica.

Algumas considerações

Refletir sobre os processos de formação de professores pelo viés de sua história de vida, como já observado acima, manifesta-se em uma proposta de construção do conhecimento científico que considera como substância elementar a construção de si, ou seja, manifesta-se na perspectiva epistemológica em que a preocupação com o sujeito é, também, ontológica, pois considera-o como um agente sociopolítico. Contudo, procurou-se demonstrar que o indivíduo, em qualquer sociedade, é sempre mediado por uma autorregulação constituída pela sociedade em que está inserido e, nessa relação entre indivíduo e sociedade, ele determina seu comportamento, a realização pessoal e profissional.

Assim, acredita-se que é possível pensar a construção social do sujeito, no caso desta pesquisa, os professores de língua portuguesa, por meio das suas experiências profissionais, para discutir como o sentir-se professor é uma construção sócio moldada no seio do espaço social, isto é, o significado da sua profissão ocorre nos contextos em que o outro o torna presente ao mencioná-lo em sua trajetória. Este estudo procurou realizar um investimento nas narrativas de professores para identificar que o sentir-se professor é uma operação que envolve o contexto histórico e social do indivíduo, uma vez que não há consciência-eu isolada da consciência-nós, pois toda singularidade humana é mediada pelas condições da vida social que a constitui.

REFERÊNCIAS

AHEARN, L. M. Agency. **Journal of Linguistic Anthropology**. First published: 28 June 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1525/jlin.1999.9.1-2.12>. Acesso em: 15 jul. 2020.

AHEARN, L. M. Language and Agency. **Annual Reviews Anthropology**. 2001. (109-37). Disponível em: file:///C:/Users/2017a/Downloads/Agency_and_Language.pdf. Acesso em: 15 maio. 2018.

ALBERTI, V. Análise de entrevistas: reflexões em torno de um exemplo. In: **Conferência de Encerramento Proferida no II Congresso Pan-Amazônico / VIII Encontro Regional Norte de História Oral**, 2., 2013a, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, 18 a 21 de novembro de 2013a. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/17193?show=full>. Acesso em: 14 maio. 2020.

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013b.

BANDURA, A. Toward a Psychology of Human Agency. **Perspectives on Psychological Science**, v. 1, n. 2, p. 164-180, 2006.

BIANCA. Entrevista I. [jan. 2018]. Entrevistador: Augusto José Savedra Lima. Parintins-AM, 2018. 1 arquivo .mp3 (85 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita e arquivada na Biblioteca IFAM/PARINTINS, IFAM CPA.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em revista**. V. 27, n.1, p.333-346, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a15.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

DIEB, Messias. Agência, mobilização e letramento no ensino da escrita escolar. In: XVII ENDIPE, 2014, Fortaleza - CE. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola**. Fortaleza - CE: EdUECE, 2014. v. 1. p. 760-772.

ELIAS, Norbert. **Escritos e ensaios**: Estado, processo e opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

EVANDRO. **Entrevista II**. [jan. 2018]. Entrevistador: Augusto José Savedra Lima. Parintins-AM, 2018. 1 arquivo .mp3 (80 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita e arquivada na Biblioteca IFAM/PARINTINS, IFAM CPA.

EVANGELISTA, M. B. A transcrição em história oral e a insuficiência da entrevista. **Oralidade** (USP), v. 1, p. 169-185, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/cvKjy9>. Acesso em: 26 mai. 2018.

FERREIRA, M.; AMADO, J. (org.). **Usos e Abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FREITAS, L.M.; GHEDIN, E.L. Narrativas de Formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 19, p.

111-131, jan/jun. 2015. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1929/1966>. Acesso em: 26 maio 2018.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, cultura e educação na formação de professores. **Revista AntHropológicas**. V. 27, n. 1, p. 45-71, mar. 2017. Disponível em <http://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/24036>. Acesso em: 04 mar. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e pesquisa**. v. 25, n.2, p.11-23, jul-dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a02.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

LANG, A. B. da S. G. A palavra do outro: uso e ética. In: **Comunicação apresentada no XX Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu, outubro de 1996 G.T. História Oral e Memória. Disponível em: <https://goo.gl/6wdswq>. Acesso em: 23 mai. 2020.

LANG, A. B. da S. G. Trabalhando com história oral: reflexões sobre procedimentos de pesquisa. In: **Cadernos CERU**. Série 2. n. 11, 2000. Disponível em: <https://goo.gl/6dgh7o>. Acesso em: 23 maio. 2020.

LIMA, A. J. S. **Formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento**: reflexões e proposta. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus Centro*, Manaus, 2019.

LIMA, C. V. A. **“Eu faço o que posso”**: experiências, agência e complexidade no ensino de Língua Inglesa. 2014. 216 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2014.

LUANA. **Entrevista III**. [jan. 2018]. Entrevistador: Augusto José Savedra Lima. Parintins-AM, 2018. 1 arquivo .mp3 (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita e arquivada na Biblioteca IFAM/PARINTINS, IFAM CPA.

MEIHY, J. C. S. B. Definindo história oral e memória. **Cadernos CERU** - nº 5 - Série 2, 1994. p. 52-60. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cerusp/article/view/83299>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral**: como fazer, como pensar. 2. ed., 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, J. C. S. B.; SEAWRIGHT, L. **Memórias e narrativas**: história oral aplicada. São Paulo: Contexto, 2020.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no Parfor/AM**: um estudo à luz do letramento crítico (Lc). 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2014.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, Vozes, 2017.

MOTTA, T. DA C.; BRAGANÇA, I. F. DE S. Pesquisa-formação: uma opção teóricometodológica de abordagem narrativa (auto) biográfica. Artes de dizer-fazer-dizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 4, n. 12, p. 1034-1049, 26 dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191/pdf>. Acesso em 30 jun. 2020.

NATAN. **Entrevista IV**. [jan. 2018]. Entrevistador: Augusto José Savedra Lima. Parintins-AM, 2018. 1 arquivo .mp3 (85 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita e arquivada na Biblioteca IFAM/PARINTINS, IFAM CPA.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e pesquisa**, v.32, n.2, p.329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

PONCIANO, Nilton Paulo. Perspectivas contemporâneas em pesquisa social: novos olhares sobre o indivíduo. MATTOS, Gláucio Campos Gomes de. (Org.). **Estudos a partir da teoria de Norbert Elias**. Manaus: EDUA, 2020.

RICOEUR, Paul. Entre tempo e narrativa: concordância/discordância. **KRITERION**, n.125, p. 299-310. Jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/kr/v53n125/15.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**: a intriga e a narrativa histórica. São Paulo: Martins fontes, 2010.

SUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. NAKAYANA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; PASSOS, Laurizete Ferragut. (Org.). **Narrativas, pesquisa e formação de professores**: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018. p.17-38.

WHITAKER, D. C. A. **Análise de entrevistas em pesquisas com histórias de vida**. In: A discussão teve lugar em Mesa Redonda realizada durante o 26º Encontro Nacional de Estudos Rurais e Urbanos, em 21 de maio de 1999. CADERNOS CERU. Série 2. n. II. 2000. Disponível em: <https://goo.gl/nYEg73>. Acesso em: 13 mai. 2020.

YUNES, E. Sujeitos em construção: a leitura e a escrita de si. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 3, p. 618-625, 13 dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3010/1949>. Acesso em: 30 jun. 2020.


SOBRE OS AUTORES:**Nilton Paulo Ponciano**

Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), *Campus* Manaus Centro (CMC). É membro do grupo de estudo e pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: nilton.ponciano@ifam.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-6033-2563>

Augusto José Savedra Lima

Mestre em Ensino Tecnológico pelo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – *Campus* Parintins (IFAM-CPA). Participante, como pesquisador, em dois grupos de estudos e pesquisa: no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso – (LADI) UFAM e no Grupo de Pesquisa Gênero e meio Ambiente (GEMA) - IFAM, e, como estudante, no do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico (GEPROFET) – IFAM, vinculados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: augusto.savedra@ifam.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-1542-2316>

Recebido em: 08 de setembro de 2020
Aprovado em: 17 de novembro de 2020
Publicado em: 01 de fevereiro de 2021